

X

SOBRE MODOS INDÍGENAS DE APROPRIAÇÃO DA ESCOLA: O CASO DOS POVOS INDÍGENAS DO NORDESTE BRASILEIRO

José Valdir Jesus de Santana
Livia Alessandra Fialho da Costa

Introdução

Neste capítulo apresentamos e analisamos algumas experiências e estratégias de *apropriação* da escola por parte de indígenas do Nordeste brasileiro, tendo como referência os povos indígenas Wassu-Cocal, localizado na zona da mata alagoana, Xukuru-Kariri da Aldeia Fazenda Canto, em Palmeira dos Índios (AL), Potiguara da Paraíba e Pitaguary, Tremembé, Tapebas e Jenipapo-Kanindé do Ceará.

O recorte apresentado neste texto resulta de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, entre março de 2023 a março de 2024, no estágio de pós-doutorado¹, sob supervisão da Dr^a Livia Alessandra Fialho da Costa. Na pesquisa em questão buscou-se identificar e avaliar a produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação do Nordeste do Brasil, nas áreas de Antropologia e Educação, que tem como objeto de estudo a educação escolar entre os povos indígenas do Nordeste, no sentido de compreender os modos, as formas e processos de *apropriação* da escola pelos povos indígenas dessa região.

Tratou-se de uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021), de abordagem qualitativa (Mattar; Ramos, 2021), que se utilizou da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016; Amado; Costa; Crusoé, 2017) para a organização e análise dos dados. Do material empírico realizou-se uma análise descritiva qualitativa, conforme Soares (2022).

A interculturalidade e as escolas indígenas

Luciano (2013) chama a atenção para a capacidade e agência dos indígenas e para suas estratégias de *apropriação* de uma política pensada para os indígenas, em um “campo de possibilidades (Velho, 2003), ou seja, a partir da capacidade das pessoas “manipularem” em seu proveito as situações e experiências por ela vivenciadas, tais como ocorreram no contexto da educação escolar. Dessa forma, e em diferentes contextos, os modos de *apropriação* da escola pelos povos indígenas imprimem “sentidos diversificados [...] aos conhecimentos ali adquiridos” (Paladino; Czarny, 2012, p. 15), de forma que

¹ Agradecemos à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelos recursos concedidos para a realização da pesquisa.

A noção de *apropriação* da escola, [...] ainda que mantenha a ideia de que se trata de uma instituição alheia às práticas culturais de muitas comunidades, se refere a esses modos diferentes e comuns gerados em distintos contextos de negociação, adaptação e confrontação das mensagens da escola e daquelas das comunidades indígenas diante de temas como o *saber, aprendizado, ser uma pessoa e ser uma comunidade* (Paladino; Czarny, 2012, p. 19).

Tal noção de apropriação implica, também, na formulação de sentidos acerca de como os conhecimentos indígenas e não indígenas entram em relação e como são negociados/agenciados no contexto escolar, o que também implica em compreender os sentidos de interculturalidade mobilizados nessa construção. Se por um lado o conceito de interculturalidade instaura e produz impactos nas políticas educacionais contemporâneas, tanto as voltadas para contextos indígenas quanto às direcionadas para contextos não indígenas², diversos autores, da antropologia, da educação e de outras áreas do conhecimento têm se dedicado a uma reflexão mais crítica acerca desse conceito e dos resultados, teóricos e práticos, que se desdobram nos modos como a educação é instituída como política pública.

Collet (2006) já demonstrou como as políticas de educação intercultural formuladas no final do século XIX e no decorrer do século XX impactaram as populações indígenas do continente americano. Segundo a autora, “o projeto assimilacionista, promovido pelo governo americano, principalmente no período de final do século XIX e início do século XX, teve como um de seus pilares básicos o programa educacional indígena” (2006, p. 116). Passando por diferentes fases, esse modelo de educação, mesmo quando “[...] tinha como princípios a valorização da cultura “nativa” e o desenvolvimento das populações indígenas” (p. 117), através do ensino bilíngue, tinha como fundamento último a integração/assimilação dos indígenas à ideologia nacionalista. No caso do Brasil, o modelo de escola empreendido pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI (1910-1967) e pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI, no século passado, não se distanciou desse ideário, de modo que, a partir da década de 1970, os povos indígenas e suas organizações lutarão pela construção de uma “modelo de escola” que estivesse a serviço de suas demandas e aspirações, como demonstraram Ferreira (2001), Lopes da Silva (2001), Cohn (2005, 2014), Luciano (2013), Grupioni (2008), Cohn e Santana (2016), entre outros pesquisadores da temática.

Nesse novo contexto, em especial a partir da década de 1990, os indígenas e o estado brasileiro colocarão em operação, tanto no sentido normativo quanto no que concerne as muitas experiências de educação escolar, uma nova perspectiva de educação, cujos fundamentos e princípios se assentarão nas ideias/conceitos de interculturalidade, diferença, especificidade, bilinguismo/multilinguismo e comunitarismo (Brasil, 1998, 1999, 2012; Grupioni, 2008).

Na perspectiva das comunidades originárias, a escola indígena intercultural deveria ajudar na compreensão da lógica de pensamento e funcionamento da sociedade moderna envolvente. Isso porque os povos indígenas entendem que a sua derrota parcial no processo colonial foi resultado fundamentalmente de não conhecerem os *modus pensanti e operandi* dos

² A perspectiva de educação intercultural orienta a Lei n. 11.645/2008 que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Indígena na Educação Básica. A lei em questão alterou a 10.639/2003, que tornou obrigatório, ao longo da Educação Básica, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

conquistadores. Assim, para a defesa de suas culturas, seus conhecimentos e seus direitos na atualidade, necessitam dominar o máximo possível esses *modus pensanti e operandi* dos colonizadores. Dominar os conhecimentos dos brancos não significa tornar-se branco ou abdicar-se de seus modos tradicionais de vida. Significa que, de posse dos conhecimentos dos brancos e dos seus modos de pensar, agir e viver, a chance de estabelecerem estratégias eficazes de defesa, resistência e garantia de seus direitos e interesses é muito maior, transformando os próprios conhecimentos dos brancos não contra os brancos mas em favor dos direitos coletivos indígenas. Isso de fato pode e tem ajudado em diálogos menos desiguais entre os povos originários e o Estado e a sociedade nacional dominante (Baniwa, 2019, p. 61).

É preciso considerar, em acordo com Paladino e Czarny (2012, p. 21), que “uma política epistêmica da interculturalidade” precisa dialogar “com as epistemologias políticas e críticas”, nos possibilitando “[...] indagar os modos como a ciência – enquanto pilar do projeto da modernidade/colonialidade – tem contribuído para a manutenção de uma ordem hierárquica e de uma hierarquia racial sustentada no homem branco e europeu como modelo”. Dessa forma, não se trata de construir, no sentido prático e discursivo, qualquer interculturalidade, posto que, como afirma Baniwa,

[...] a ideia de interculturalidade pode ser entendida a partir de duas perspectivas: abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e aliados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética. A outra perspectiva é a de interculturalidade como promessa de diálogo discursivo, ideológico e ainda colonizador (Candau, 2000). Aqui o discurso de interculturalidade é usado para encobrir, esconder, mascarar e, no máximo, amenizar os efeitos da colonialidade, materializada por meio de práticas de exclusão, injustiça, desigualdade, violência e racismo contra os sujeitos coletivos que se negam e resistem a sucumbir e aderir de forma subalterna aos modos de vida da sociedade capitalista profundamente predatória, anti-humana e antiespécies (2019, p. 60-61).

Defendemos, em diálogo com as epistemes decoloniais e com as formulações de Catherine Walsh (2009), a perspectiva da interculturalidade crítica, que chama a atenção para o fato de que não se trata de sair em defesa da simples relação entre grupos e de suas práticas culturais. Trata-se, antes, de explicitar os processos de “[...] exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados” (Walsh, 2009, p. 23). Ademais, segundo Sacavino e Candau,

Além da educação escolar indígena, que certamente é uma referência que está na origem do conceito e sua evolução, outros grupos contribuíram para a ampliação da discussão sobre as relações entre educação e interculturalidade. Entre eles, podemos mencionar os movimentos negros latino-americanos, as experiências de educação popular realizadas ao longo de toda a América Latina, particularmente a partir dos anos sessenta, assim como o fato de, ao longo de 1980 e 1990, inúmeros países latino-americanos terem reconhecidos em suas Constituições, o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades. Como

consequência, políticas públicas na área educativa precisaram contemplar as diferenças culturais (Sacavino; Candau, 2020, p. 17).

As autoras ponderam que “a interculturalidade crítica quer ser uma proposta epistemológica, ética e política orientada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais” (Sacavino; Candau, 2020, p. 19). Nesse sentido, “a interculturalidade crítica é prática política alternativa à geopolítica hegemônica, monocultural e monorracional de construção do conhecimento, de distribuição do poder e de caráter social” (Sacavino, 2020, p. 37).

No caso das populações indígenas, especialmente do Nordeste brasileiro, que se empenham, mesmo com muitas dificuldades, em construir projetos e políticas de educação escolar interculturais, torna-se necessário identificar e compreender os processos de “indigenização” (Sahlins, 1997, 2004; Carneiro da Cunha, 2014) da interculturalidade, em cada contexto em que a escola é mobilizada, de forma a demonstrar, como temos defendido, as formas de sua apropriação por parte dos indígenas, o que demanda atentar para questões que mobilizam o campo da educação escolar em contexto indígena, a exemplo da “cultura”, “tradição”, identidade, conhecimento, currículo, formação de professor, entre outros aspectos. No limite trata-se de compreender, como em cada contexto, a escola ganha sentido e como os indígenas, através de *suas políticas*, se apropriam dessa instituição.

Clarice Cohn (2014) chama a atenção para o fato de que se o estado brasileiro construiu políticas de educação escolar para os indígenas, através de suas normativas, os indígenas, através de suas políticas, ou seja, de uma *política indígena*, demandam a construção de escolas a partir de seus próprios interesses. Por isso, segundo a autora, “[...] por razões diversas, e de modos diversos, a maior parte da população indígena no Brasil tem demandado escolas e, em diversos lugares é hoje impossível “levantar uma aldeia” sem que se garanta para ela uma escola” (p. 314).

Na seção que segue, apresentaremos algumas dessas experiências e estratégias de *apropriação* da escola por parte de indígenas do Nordeste brasileiro.

Sobre modos indígenas de apropriação da escola: o caso dos povos indígenas do Nordeste brasileiro

A pesquisa de Pereira (2014), realizada junto ao povo Wassu-Cocal, localizado na zona da mata alagoana a 84 km da capital Maceió, e defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, teve como objetivo analisar a construção do conceito de Educação Escolar Indígena entre os Wassu-Cocal, especialmente entre os/as professores/as indígenas e as lideranças, a partir de um estudo etnográfico, realizado entre maio e dezembro de 2013, na Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira. Contudo, a autora destaca que a concepção de educação escolar formulada por esse povo envolve diferentes agentes, a exemplo dos estudantes, famílias, comunidade e o próprio Estado. No caso desse último, os documentos oficiais, entre os quais a Constituição de 1988, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997), a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE/2001- 2010; PNE/2011-2020) e, no caso específico dos Wassu-Cocal, o Plano Estadual de Educação de Alagoas (PEE/2006-2015) têm contribuído para essa formulação de sentidos.

Através da etnografia, Pereira (2014) demonstrou que a concepção de Educação Escolar Indígena entre os Wassu-Cocal resulta da inter-relação dos diferentes agentes, por meio da apreensão e construção dos etnoconhecimentos, construídos em espaços diversos na aldeia. A pesquisa também apontou que a inserção dos professores indígenas no nível superior tem modificado positivamente a prática docente e a dinâmica social da aldeia, posto que suas ações têm impulsionado os agentes envolvidos na escola a começarem a se reconhecer nesta luta por uma escola e educação indígena diferenciada. Dessa forma, “[...] os/as professores/as indígenas Wassu-Cocal têm se apropriado da universidade e/ou dos cursos de licenciatura indígena com o objetivo de revitalizar a sua cultura, pois são os responsáveis perante os demais agentes sociais da aldeia pelo fortalecimento e dinamização da cultura indígena Wassu-Cocal” (2014, p. 143). Ademais,

A Etnografia do cotidiano escolar possibilitou ainda compreender que a escola indígena é um universo singular, pois nela perpassam os objetivos específicos de seu povo. Ao realizar uma incursão na Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira, realizei uma incursão na identidade que se constitui em seu espaço, a identidade indígena Wassu-Cocal. Entrevistar os/as professores/as indígenas, as lideranças e os pais fizeram com que eu enxergasse com nitidez este aspecto e o verdadeiro sentido atribuído à escola, o de lugar de criação, reprodução e manutenção dos etnoconhecimentos e do modo de ser Wassu-Cocal (Pereira, 2014, p. 149).

A escola entre os Wassu-Cocal reafirma o seu modo de ser é considerada o lugar onde se vive e se pratica a cultura. É nesse contexto que “o/a professor/a indígena ocupa um papel de destaque frente à comunidade como professor-liderança, por ser um dos principais agentes na formação da identidade das futuras gerações de seu povo” (2014, p. 150). No mesmo sentido, “as narrativas dos/as professores/as indígenas e das lideranças Wassu-Cocal revelaram que o Toré, sobretudo o Ouricuri, são concebidos como *locus* de formação da identidade” (2014, p. 150) desse povo e é por isso que os conhecimentos construídos através das práticas do Toré e Ouricuri devem perpassar a escola indígena. Como afirma Pereira (2014, p. 150), “são estes *locus* que constituem a identidade étnica do povo Wassu-Cocal. [...] Por essa razão, o Toré e o Ouricuri são concebidos como prática pedagógica entre os/as professores/as”.

A pesquisa de Oliveira (2019), realizada no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Alagoas, teve como objetivo analisar o processo de construção e desenvolvimento da educação escolar entre os Xukuru-Kariri da Aldeia Fazenda Canto, em Palmeira dos Índios, Alagoas, tendo como referência as mudanças políticas, sociais e culturais impulsionadas pelo “processo de territorialização”, com atenção à reelaboração cultural realizada na escola, orientada pela atual ênfase na etnicidade. A análise empreendida pelo autor concentrou-se na compreensão de como o povo Xukuru-Kariri constrói e projeta a instituição escolar a partir das experiências vivenciadas e conforme suas expectativas, construídas através da interação e diálogo com diferentes agentes e agências. A pesquisa de campo foi realizada entre setembro de 2017 e julho de 2018 e teve como campo empírico a Escola Estadual Pajé Miguel Celestino da Silva, pertencente à rede estadual de ensino.

A educação escolar, segundo o autor, tem sido apropriada pelos Xukuru-Kariri, através da “circulação de diferentes agentes e, em decorrência, de fluxos de conhecimentos

gerados em diferentes tradições que, com o passar do tempo, são apropriados, reelaborados e entendidos como pertencentes à tradição indígena” (2019, p. 55). Dessa forma,

A apropriação da escola e os discursos acionados pelos atores sociais são produzidos na interação com múltiplos agentes. A “etnificação” da instituição é desse modo entendida como resposta às circunstâncias históricas e políticas em que eles se encontram e um processo constante. A construção e a apresentação da diferença étnica são vividas cotidianamente entre os Xukuru-Kariri, fazendo emergir o que eles chamam de “resgate cultural”. A padronização de discursos sobre a necessidade de “resgate cultural” e “valorização cultural” entre professores indígenas, pais, lideranças e diferentes membros do grupo, a construção de uma agenda de eventos a serem realizados na escola (assembleias, oficinas de formação política, encontro de jovens) e a relevância dada ao *toré* nas atividades escolares, somados aos processos de retomada de terra que aparecem no projeto político pedagógico constituem atividades que o grupo vem desenvolvendo e resultam de estratégias elaboradas a partir de suas experiências, marcadas por relações de poder assimétricas e constantes ameaças aos seus direitos (Oliveira, 2019, p. 55).

Além dos aspectos já ressaltados, Oliveira (2019, p. 56) afirma que a escola, para o povo Xukuru-Kariri, é percebida como um espaço para a afirmação étnica, que contribui para o fortalecimento da unidade política e, por isso, é um “espaço de discussão privilegiado de questões indispensáveis para a manutenção física e sociocultural do grupo”. Nesse processo, a escola é apropriada e reelaborada como “diferenciada” por diversos membros do grupo e considerada como um “instrumento de preparação política, especialmente num contexto caracterizado por constantes violações do que lhes é legalmente garantido”. Ou seja, “o que está em jogo para os Xukuru-Kariri é a aquisição de conhecimentos que contribuam para a luta por direitos e, ao mesmo tempo, forneçam instrumentos para melhor se posicionarem nessa arena” (p. 60).

As escolas indígenas, dentre elas a escola dos Xukuru-Kariri, pensadas como “espaço de fronteira” (Tassinari, 2001), são concebidas como espaços de “circulação de diferentes fluxos culturais que são acessados, selecionados, articulados e ressemantizados pelos membros do grupo para resolver tensões e atualizar suas estratégias” (Oliveira, 2019, p. 101). Entre os Xukuru-Kariri esses fluxos culturais são produzidos e resultantes da “interação entre atores sociais e diferentes agentes (professores indígenas, professores não indígenas, agentes de Estado, pesquisadores, membros do CIMI, etc.) e as interpretações desses fluxos culturais decorrem das experiências individuais e dos estoques de conhecimentos dos indígenas” (p. 101).

A pesquisa de Oliveira (2016) foi realizada junto ao povo Pitaguary³, do estado do

³ Segundo Oliveira (2016, p. 14), “O povo Pitaguary tem seu território demarcado em dois municípios, Maracanaú e Pacatuba, fixando residência nesta paragem desde o século XVII (STUART FILHO *apud* PINHEIRO, 1999). O registro sobre sua presença foi inclusive constatada por Freire Alemão no ano de 1857, onde definiu a população de Pacatuba como “acabocladá”, quando passando pela região (DAMASCENO, 1961). Seu território atual possui uma área total demarcada de 1.735 hectares e contempla seis comunidades, denominadas Aldeia do Horto, do Olho D’Água, Aldeia Nova, do Santo Antônio e Central, no município de Maracanaú e da Monguba em Pacatuba. Os Pitaguary de Monguba estão localizados no lado leste desta Serra em uma população de 557 índios”.

Ceará, e buscou compreender como a Escola Itá-Ara elabora a construção da “cultura” desta etnia e como fortalece o sentimento de pertencimento desse povo. A metodologia utilizada envolveu a observação direta, entrevista semi-estruturada, realizada com nove profissionais da escola, e com três lideranças Pitaguary.

Ainda como recurso metodológico e com o fim de adquirir mais dados foram elaborados uma atividade escolar e um questionário. Tal estratégia se deveu pela quantidade significativa de alunos que não são da etnia estudando na escola Itá-Ara. Nas turmas de terceiro ao quinto ano do ensino fundamental foi aplicada uma atividade que evidenciasse como estes alunos percebiam a cultura Pitaguary. Para as turmas do sexto ao nono ano foi elaborado um questionário que buscava perceber, através das respostas, a perspectiva destes sobre a educação indígena. Um questionário também foi aplicado entre os professores da Itá-Ara e visava obter as impressões destes sobre a cultura e a identidade Pitaguary (Oliveira, 2016, p. 17).

Conforme Oliveira (2016, p. 26), “a escola diferenciada Ita-Ara” tem se tornado uma ferramenta de politização da identidade, especialmente no tocante à afirmação da cultura Pitaguary e no reconhecimento da “luta” desse povo. Ademais, na escola são acionados e ensinados os marcadores diacríticos definidores de sua cultura, como “a pintura corporal, identificada pelos próprios como diversa das outras etnias” (p. 27), além da dança do Toré.

Em uma análise mais crítica acerca da situação escolar, Oliveira (2016) chama a atenção para aspectos considerados importantes e que são, quase sempre, objeto de reflexão pelos próprios indígenas: *o primeiro* diz respeito à falta de formação docente e o baixo rendimento escolar dos estudantes, explicitado a partir das avaliações realizadas pelo Estado. “Tal situação leva gradativamente a saída de estudantes da etnia da escola. Na palavra de alguns profissionais da escola, os responsáveis pelos alunos não viam a escola indígena como uma instituição de ensino que conseguia transmitir o conhecimento aos alunos” (2016, p. 145). *O segundo*, que está relacionado ao baixo rendimento escolar, faz com que as disciplinas consideradas “específicas”, “diferenciadas” sejam preteridas, de forma que “as disciplinas de cultura, arte e expressão corporal são às vezes substituídas com o intuito de que o aprendizado do ensino regular tenha os êxitos esperados” (p. 146), sobretudo nas disciplinas de Português e Matemática. Contudo, segundo o autor,

Apesar dessa situação de detrimento das disciplinas diferenciadas, os profissionais da escola buscam outras formas de apresentar soluções para desenvolver o ensino sobre a cultura Pitaguary através da escola. Esse trabalho educacional é pretendido pelas apresentações culturais na própria escola e pelos eventos pertinentes a sua própria etnia, como a festa da Mangueira Sagrada e da Bananeira, mas também por atividades culturais que ocorrem com maior frequência, como a sexta cultural e a acolhida. [...] Noto que as disciplinas específicas são o início para o entendimento sobre a etnia, mas são os eventos que externalizam esse conhecimento adquirido. A elaboração das danças, a confecção do artesanato, a elaboração do artesanato, propicia um aprendizado que apenas essa escola desenvolve na região (2016, p. 146).

As aulas de campo são também consideradas essenciais para o aprendizado cultural. As danças e a confecção de artesanato reelaboram o sentido de pertença e identidade.

Dessa maneira a noção do que é ser índio pode ser elaborada a partir de outros centros educativos, como na aula de campo ou na narração de uma história sobre a árvore de livros, ou ainda na elaboração do arco e flecha, elementos que são a prática vívida da cultura e que colabora com o sentimento de pertencer a uma população que se sente diferente, apesar da população que a circunda. Esses elementos podem ser melhor percebidos através da dança do Toré, mas pode ser também apreendido nas pinturas que estão presentes nas paredes da escola, que mesmo estando estáticas, em silêncio, dizem muito sobre aquele espaço (Oliveira, 2016, p. 147).

A pesquisa de Pereira (2018), realizada junto ao povo Tremembé do Ceará, teve por objetivo conhecer, analisar e compreender o ensino diferenciado praticado pelos Tremembé de Almofala, mais especificamente o Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS). A pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Do ponto de vista teórico, a pesquisa dialoga com o campo da decolonialidade, com a interculturalidade crítica e com a Perspectiva Eco-Relacional⁴ - PER. “O olhar a partir das lentes da PER nos levou, por conseguinte, a buscar compreender a teia de relações e significados existentes entre o povo Tremembé, a educação escolar diferenciada, o movimento indígena e a descolonialidade” (2018, p. 14). Para a produção dos dados, a autora utilizou-se do diário de campo e de registros em áudio, vídeo e imagem, entrevista semi-estruturada e informações não verbais. Além da observação em campo e das entrevistas realizadas, utilizou-se os trabalhos de conclusão de curso (TCC) dos licenciados no Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS) como fonte de informação para a investigação. As entrevistas foram realizadas com lideranças Tremembé que atuaram como docentes no MITS.

Pereira (2018) afirma que os Tremembé almejam uma escola que respeite a cultura e “o jeito de ser” do povo, o que implica em construí-la de forma coletiva e comunitária. As práticas pedagógicas encaminham-se no sentido da “contextualização do ensino” e da “valorização dos saberes e dos elementos culturais específicos desse povo” (p. 57), o que demandou, também, uma formação específica para os educadores indígenas.

Assim, em 2001, foi criado o primeiro curso de formação de professores, em nível médio, o qual foi nomeado Magistério Indígena Tremembé (MIT). Este ajudou a fortalecer o coletivo de educadores indígenas Tremembé e, ainda mais, os saberes contextualizados da aldeia. Em 2006, dando sequência às formações dos educadores indígenas Tremembé, foi realizado o Magistério Indígena Tremembé de nível Superior (MITS) (Pereira, 2018, p. 58).

⁴ Essa perspectiva, segundo Pereira (2018, p. 12), “possibilita a compreensão das diversas dimensões do campo de estudo, tais como, ambientais, culturais, afetivas, espirituais e sociais”. Trata-se, segundo Figueiredo (2010, p. 15 *apud* Pereira, 2018, p. 12), de “[...] assumir o compromisso e a responsabilidade de reconhecer amorosamente a necessidade de reintegração entre tudo e tod@s; desvelar os processos de opressão-colonialização e atuar no sentido da libertação-descolonialização [...]”.

A autora afirma que as escolas diferenciadas Tremembé e o MITS têm contribuído para a construção de um projeto de educação intercultural crítico e decolonizante. Nesse sentido, “a escola tem papel fundamental no processo de afirmação, valorização, resgate e transmissão dos saberes e da cultura própria desse povo” (2018, p. 58). Para os Tremembé, a escola nasceu da luta e deve se voltar para a luta.

Segundo Pereira (2018), “a realização do MITS, bem como a formação da sua primeira turma, resultou em fortalecimento da busca por garantia de direitos da etnia” (p. 74). Outro aspecto relevante é que o curso foi realizado em “regime diferenciado”, ou seja, nas comunidades Tremembé, “o que permitiu que o curso não fosse direcionado somente para aqueles que estavam oficialmente matriculados, mas também para os membros das comunidades. A participação deles nas aulas eram não somente permitidas como também estimulada” (p. 75). Dessa forma, a Educação Escolar Diferenciada Tremembé tem sido construída com engajamento social e com compromisso político, estando a serviço da construção da autonomia desse povo, “a partir da valorização e da promoção dos seus valores culturais” (p. 76).

Aires (2005), em sua pesquisa de doutorado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, procurou entender as razões pelas quais os tapebas, grupo indígena que reside no Município de Caucaia, no Estado do Ceará, querem uma "escola diferenciada". O trabalho de campo intensivo teve início no mês de abril e se estendeu até julho de 1999, “com observação e registros sistemáticos de vários aspectos que envolviam a escola” (p. 3). Após essa fase, o autor realizou visitas esporádicas ao campo até 2004. Participou, também como docente no Curso de Magistério Indígena Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé.

Segundo Aires (2005), as "escolas diferenciadas" dos tapebas só podem ser compreendidas, relacionalmente, se situadas nos discursos e práticas tapebas marcados pelas situações de racismo, pela luta por direitos associados ao território, à saúde e educação, assim como pela implementação de um ideário vinculado à educação escolar indígena instaurado oficialmente no Brasil desde os princípios da década de 1990, quando o estado brasileiro, a partir das demandas dos movimentos indígenas, instituiu um “modelo” de educação escolar específico, diferenciado e intercultural.

As escolas diferenciadas são, portanto, uma tentativa de reconhecimento público de que "os tapebas agora têm valor", como alguns índios dizem, ou de que a "cultura" e a "memória" estejam "vivas" e, nestes casos, oferecendo uma resposta institucionalizada aos atos de racismo e procurando instituir direitos à medida em que se vinculam à ideia de "índio" (Aires, 2005, p. 132).

Os tapebas apontam que o aparecimento das escolas se deve à necessidade de "lutar" contra a "discriminação" que as crianças indígenas enfrentam nas "escolas dos brancos", a "necessidade de resgatar a cultura", ao fato das crianças "não se assumirem como índios" e a importância de "conhecer a realidade lá de fora". Nas escolas, os tapebas instituem a sexta-feira como o dia da "aula cultural" e ensinam os seus filhos a dançar o Toré e a fazer o artesanato. Essa reivindicação é mediada pela intervenção das agências governamentais e não governamentais que têm postulado um repertório de temas a respeito da escolarização dos índios (Aires, 2005).

Falcão (2017) realizou sua pesquisa de mestrado junto ao povo Potiguara da Paraíba, com o objetivo de analisar, a partir dos olhares dos educandos indígenas, da modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, como a escola no seu cotidiano, promove a valorização da sua cultura e afirmação da sua identidade. Trata-se de uma pesquisa de campo, do tipo estudo de caso, realizada em duas escolas do município de Baía da Traição: A Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Azevedo e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Matias Freire. A produção dos dados deu-se a partir do uso da entrevista, realizada com estudantes da EJA.

A partir das entrevistas realizadas com os estudantes indígenas da EJA constatou-se que as escolas pesquisadas têm empreendido um esforço no sentido de valorização da cultura e da identidade dos estudantes, a partir “do ensino da língua tupi, do toré e das pinturas indígenas” (Falcão, 2017, p. 93). Para a autora, [...] mais importante do que constatar a presença desses elementos na escola, foi perceber como os educandos se apropriam deles e percebem a relevância deles na construção e afirmação de suas identidades” (p. 93). Essas práticas empreendidas pelas escolas, “além de promover o fortalecimento da identidade indígena, gera também uma aprendizagem significativa, ao possibilitar que o cotidiano dos educandos seja trazido para o ambiente escolar” (2017, p. 93).

Por fim, segundo Falcão (2017), os educandos indígenas da EJA, ao vivenciarem o cotidiano das escolas, percebem os elementos de sua cultura nas atividades por elas desenvolvidas, de forma que, ao fortalecer a identidade indígena, a escola também se fortalece.

A pesquisa de Santos (2021), indígena Potiguara, também foi desenvolvida entre os Potiguara, e teve como objetivo geral analisar a formação de professores indígenas Potiguara/PB e a experiência pedagógica diferenciada na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Pedro Poti, localizada na Aldeia São Francisco, no município da Baía da Traição/PB, na perspectiva teórica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. A investigação se configurou como uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como fundamento teórico a perspectiva da educação popular em diálogo com o campo da educação intercultural decolonial.

Santos (2021) destaca que os processos educativos Potiguara têm se constituído em formas de resistência desse povo. Dessa forma, os elementos religiosos e culturais, a exemplo do ritual do Toré e das pinturas corporais, “[...] adentraram no âmbito da educação escolar das aldeias mediante a afirmação de saberes indígenas que estão relacionados ao Movimento Indígena” (p. 42). Foi a partir da luta pela retomada do território ancestral que os Potiguara ampliaram as lutas pelo direito a uma educação diferenciada e intercultural.

Em relação à escola onde a pesquisa foi realizada, o autor afirma que o currículo atende às especificidades culturais do povo Potiguara, através de disciplinas como o Tupi, Etnohistória, Arte e Cultura, que têm por objetivo despertar no estudante o interesse e o comprometimento pela manutenção da cultura indígena. Ademais, “através da Pedagogia de Projetos, a escola trabalha os conteúdos curriculares contextualizados e voltados à realidade indígena” (2021, p. 51), em que se destacam os seguintes projetos: “Jogos Indígenas Escolares, a Semana de Conscientização Indígena, o Projeto de Intervenção Pedagógica, a Semana Cultural e a Semana Ambiental” (p. 51). No mesmo sentido,

A oralidade indígena, a conexão com a terra, o conhecimento sobre os fenômenos naturais, a religiosidade, a manipulação das plantas e ervas medicinais, são propriedades sobre as quais os povos indígenas são detentores desse conhecimento e, portanto, trazê-lo para o seio da escola indígena tem sido de grande importância no processo de ensino aprendizagem dos nossos estudantes Potiguara/PB (Santos, 2021, p. 120).

Santos (2021) ressalta que a partir da construção da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Pedro Poti, na Aldeia São Francisco, houve uma melhora expressiva na vida da comunidade, tanto no âmbito da educação quanto no que diz respeito ao aspecto profissional, em virtude dos novos empregos relacionados à escola. “Além do mais, foi possível proporcionar aos estudantes indígenas das aldeias circunvizinhas o acesso à mesma e, com isso, permitir que concluíssem o ensino médio” (p. 122). No entanto, há uma diversidade de sentidos e funções atribuídos à escola, expressos nas falas dos(as) professores(as) entrevistados(as), como segue abaixo:

[...] enquanto a professora ‘Ara define a escola como um local de pertencimento, luta e resistência, a professora Tatá redefine a escola como não sendo o único local de aprendizagem, considerando a tradição comunitária indígena em que a educação ocorre ao longo da vida em espaços formais e não formais. Em sua fala, a referida professora enfatiza a vivência em comunidade e a sabedoria dos anciãos como fontes também de conhecimentos culturais que juntos vêm contribuir na qualidade de uma educação diferenciada (2021, p. 124).

Um dos desafios que se colocam aos professores Potiguara/PB diz respeito à necessidade de formação específica, inicial e continuada. Por isso, segundo Santos (2021), “faz-se necessário que as universidades públicas e os Institutos Federais criem cursos de Licenciaturas Interculturais e programas de pós-graduação para atenderem à demanda dos professores indígenas Potiguara/PB” (p. 157).

A pesquisa de mestrado de Nascimento (2006), indígena Potiguara, de Cratêus, no Ceará, foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e teve como objeto de estudo o espaço político dos debates entre os formadores indígenas (professores e lideranças) acerca do projeto de formação de seus docentes, na proposição e gestão de um ensino escolar diferenciado, e como objetivo geral compreender os diferentes sentidos sobre ser professor indígena e à escola diferenciada nas discussões a respeito das experiências de formação docente vivenciadas no Magistério Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, iniciado em 2001 e concluído em 2005 no estado do Ceará. A metodologia da pesquisa fundamentou-se na Sociologia compreensiva, que se utilizou da técnica da entrevista⁵ compreensiva para a produção dos dados, de modo que “[...] a investigação se fundou em uma tentativa de diálogo, forjada de forma triangular, entre o sujeito pesquisado, o pesquisador e a teoria” (2006, p. 22).

⁵ Para a execução da pesquisa, a autora tomou “como unidade de referência principal as falas de 08 (oito) indígenas que tinham participado da construção e desenvolvimento do curso de formação, assumindo funções nas comissões organizadoras, desde o início até a sua conclusão, sendo 01 (um) professor e 01 (uma) liderança de cada uma das três etnias e 02 (dois) membros da Associação de Professores Indígenas Tapeba (APROINT), entidade proponente do Curso” (Nascimento, 2006, p. 25).

Em relação aos cursos para a formação de docentes indígenas, Nascimento (2006) afirma que tais cursos estavam inseridos no âmbito dos projetos de educação diferenciada, que ganham destaque a partir da década de 1990. “Tais experiências evidenciam a intenção de romper com a prática secular de atuação de professores não-índios em contextos indígenas (2006, p. 13).

As experiências anteriores [à década de 1990] no campo da formação de professores índios eram, basicamente, de autoria de agências não governamentais de apoio a esses grupos. No Ceará, as primeiras experiências com a formação desses docentes foram de iniciativa da Secretaria de Educação Básica do Estado (SEDUC) que, atendendo às diretrizes da política educacional nacional, inicia, em 1998, uma série de atividades pedagógicas voltadas para a formação dos professores indígenas. [...] Emerge, então, um contexto de debates em torno da formação do docente indígena, resultando na criação dos primeiros cursos de formação para estes professores. É neste contexto ainda que a SEDUC, junto aos grupos indígenas, articula a proposta de um curso de formação envolvendo todas as etnias do Ceará. A partir das divergências surgidas nesta proposta, foram criados outros cursos de formação que se contrapunham em muitos aspectos. Em decorrência desse processo, passaram a existir três cursos de formação de professores indígenas no Estado. O primeiro, **Magistério Indígena Tremembé**, ligado à Universidade Federal do Ceará (UFC), realizou-se junto aos índios Tremembé de Almofala (Itarema). O **Curso para Formação de Professores Indígenas**, organizado pela SEDUC, por sua vez, envolveu as etnias Potiguara (Crateús, Tamboril, Monsenhor Tabosa), Tabajara (Crateús, Monsenhor Tabosa, Poranga), Kanindé (Baturité e Canindé), Kariri (Crateús), parte do Jenipapo-Kanindé (Aquiraz) e Tremembé do Córrego do João Pereira (Acarau). Finalmente, o **Curso de Magistério Indígena Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé**, ligado à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), envolveu os Tapeba (Caucaia), os Pitaguary (Maracanaú) e parte dos Jenipapo-Kanindé (Aquiraz) (2006, p. 15).

Segundo Nascimento (2006), os sentidos que informam os projetos das escolas diferenciadas, concebidas como espaços privilegiados para a afirmação identitária, explicitam as fronteiras entre os de *dentro* e os de *fora*. O termo/expressão *fora* é usado para nomear os não indígenas e a “escola dos brancos”, que se contrapõe ao projeto de escola diferenciada; o de *dentro* é mobilizado para marcar o sentimento de pertença entre os indígenas e aos seus modos de partilhar uma vida em comunidade.

Assim, na apreensão dos sentidos políticos que informam a constituição das escolas diferenciadas, uma perspectiva de **nós-nós**, orientada por uma lógica identitária essencialista, foi posta ao lado de uma atitude denominada de **nós-outros**, partidária de uma visão relacional, fundada na idéia de troca e na compreensão dos processos de identificação étnica (2006, p. 62).

Além disso, as categorias *dentro* e *fora* fazem referência ao processo histórico de escolarização dos povos indígenas, caracterizado por dois modelos, assim denominados: *educação escolar para os indígenas* e *educação escolar dos indígenas*. O primeiro diz respeito às experiências de escolarização que tinham como objetivo a assimilação/integração dos indígenas. O segundo movimento se constituiu quando os indígenas formulam políticas de

educação e demandam do estado brasileiro escolas que estejam a serviço de seus projetos de sociedade, ou seja, que estejam orientadas pelos princípios da interculturalidade, especificidade, diferença, bilinguismo/multilinguismo e comunitarismo, reafirmando, nesse sentido, o protagonismo dos povos indígenas. No caso do Nordeste brasileiro, os projetos de escola se tornam centrais para o fortalecimento das lutas, das identidades e dos direitos diferenciados dos indígenas, como assevera Nascimento (2006).

Em consonância com os diversos sentidos das singularidades étnicas reivindicadas, buscar o diferente torna-se o mote na constituição de uma escola que se distancia, em alguns aspectos, do modelo de escola ocidental, predominante no ideário da educação brasileira. Na visão da liderança Rosa, na escola do branco só ensina a ler e escrever, na escola do índio ensina cultura. É, portanto, a partir das imagens da escola do branco que se delineiam outras, contrastivas, representando algo não encontrado nesse modelo de escola. Essas imagens culturais contrastivas da escola do índio, desse modo, opondo-se às figuras da aculturação da escola do branco, traduzem o intuito de fortalecimento do ethos indígena em face de um modo de ser imposto pela sociedade envolvente (2006, p. 64).

É a partir, conforme Nascimento (2006, p. 64), “de um retrato da escola convencional” que os indígenas criaram um projeto de escola diferenciada, com a função de se contrapor às experiências de discriminação e preconceito vivenciados por esses indígenas, de modo que “[...] a idéia do preconceito foi incorporada às práticas e discursos desses grupos étnicos, justificando muitas das suas ações sociais, com destaque para a luta por uma educação escolar específica” (2006, p. 64). Além disso, “a escola diferenciada se apresenta para esses grupos como uma estratégia que visa assegurar a existência, material e simbólica” (p. 65), de modo de ser indígena.

Além das questões já apresentadas, “a escola figura como o espaço não só de aprendizagens de conteúdos disciplinares formais ou dos direitos e deveres, mas também como o lugar onde, sob uma concepção mais pluralizada da cultura, são repassados os diferentes saberes culturais” (Nascimento, 2006, p. 67). Por isso, segundo a autora, nas discursividades indígenas a categoria cultura, agora “indigeneizada” (Sahlins, 2004; Carneiro da Cunha, 2014), assume um papel de destaque, posto que se converte em uma categoria política, a cultura com aspas, assim definida por Carneiro da Cunha (2009). O ensino da cultura na escola “está ligado a um projeto societário indígena” (Nascimento, 2017, p. 377). Ao se converter em uma categoria política, a cultura “[...] serve tanto para expressar a consciência das diferenças entre indígenas e não indígenas, quanto instrumentalizar as lutas dos povos indígenas” (Nascimento, 2017, p. 377). Nesse campo de lutas, o currículo se transforma em trincheira e é por isso que os indígenas “em suas práticas de educação diferenciada, utilizam o que chamam de suas culturas como conteúdo pedagógico e curricular” (2017, p. 377).

Assim, tomando o relato de Ana como um exemplo, quando nos diz que *o trabalho do professor indígena é revitalizar a cultura indígena*, vemos os docentes sendo representados como os agentes responsáveis pelo fortalecimento e dinamização da cultura indígena, processo no qual o conhecimento das tradições locais figura como um dos elementos determinantes da sua prática docente (Nascimento, 2006, p. 69).

Assim, os professores indígenas “realizam o trabalho pedagógico de indigenizar a cultura e, por meio dela, acessar direitos” (Nascimento, 2017, p. 380). Com isso, “a ação educadora de sua prática pedagógica é ampla em objetivos e, desta forma, está impregnada da função social que a comunidade atribui à escola diferenciada” (2006, p. 73).

[...] constatamos que ser professor(a) indígena é atuar em uma variada gama de espaços socioeducativos, definidos, em grande medida, pelas comunidades. Percebemos, então, a condição polissêmica do ser docente indígena. A compreensão de suas práticas profissionais só é alcançada mediante a observação das diversas imagens e papéis que estes sujeitos representam ou devem representar, sejam como intelectuais, militantes, líderes, dentre outros. Assim, esses elementos, compreendidos no âmbito da ação político-pedagógica e, por conseguinte, inerentes ao ato educativo, configuram-se, na realidade das escolas diferenciadas, como estando inexoravelmente ligados. Além disso, constituem parte vital dos saberes necessários às suas práticas docentes (Nascimento, 2006, p. 78).

Por fim, ressalta-se, conforme apresentado por Nascimento (2006), que o cenário da educação escolar indígena é aquele “de construção e afirmação das identidades diferenciadas, veículo de transmissão cultural, o local de tomada de consciência na luta pela conquista dos direitos sócio-históricos ou, de modo geral, fortalecedor do próprio movimento indígena” (p. 102). A escola diferenciada e o curso de formação foram apresentados como espaços de circulação e revitalização das tradições culturais, centrais para o fortalecimento da luta, da identidade étnica, da conscientização e da luta pela comunidade.

Considerações finais

Como já chamaram a atenção Santana e Cohn (2017), a etnografia das escolas tal como temos praticado na etnologia indígena não se volta a responder a questões que tantas vezes se levanta sobre a escola, sobre suas práticas pedagógicas e a validade e a efetividade de seus ensinamentos, mas busca seguir os indígenas ao formular as questões de pesquisa. Sendo assim, importantes deslocamentos são feitos, desde a ideia mesmo de formação das pessoas – da formação moral da pessoa e a instrução, a uma formação da pessoa que incide sobre os corpos e nas relações – a ideias sobre coletivos humanos e a territorialidades; desde comensalidade, a parentesco e afinidade; de identidades étnicas a debates sobre a constituição da humanidade e tantos outros exemplos.

Escolas indígenas são construídas para formar outras pessoas, outros coletivos, outras territorialidades, mas também o são para permitir que essas diversidades dialoguem com esta necessidade contemporânea, a da convivência em um Estado nacional – e por isso mesmo, tematizam e praticam o diálogo com os modos de uso das terras e das concepções de cultura tal como praticadas por esse Estado, razão pela qual se tornem muitas vezes o lócus de uma reflexão e de uma construção de identidades étnicas. Fronteiriças, como sugere Tassinari (2001), as escolas indígenas conjugam e fazem se encontrar e se confrontar concepções indígenas e não-indígenas (e estatais) do que são conhecimentos, aprendizagens, educação, currículo, mas também de culturas, diversidade, humanidade e instrução (Santana; Cohn, 2017).

Como vimos, a escola, requerida pelos indígenas, tanto discursivamente quando na prática, tem sido um vetor para o fortalecimento das lutas indígenas por acesso à educação, saúde e território. A escola, ademais, tem atuado na defesa dos territórios indígenas e “levantado a aldeia”, como afirmam os Tupinambá (Santana, 2015). Sendo um projeto coletivo, a escola e tudo o que a atravessa (práticas pedagógicas, currículo, formação e papel do professor, entre outros aspectos), devem estar a serviço dos indígenas e dos seus projetos de presente e futuro, que se fazem na tensão e negociação, tanto internamente a cada comunidade indígena, quanto na relação com o estado brasileiro.

Ressaltamos que esses modos de *apropriação* da escola pelos indígenas se constituem em *Pedagogias de Retomadas* (Nóbrega; Barbosa, 2022), que produzem múltiplos efeitos: fortalecem identidades e relações de parentesco; reatualiza a memória e a história dos grupos; reelaboram a cultura; produzem novas lideranças e alianças; redefinem o sentido de conhecimento, currículo e práticas pedagógicas; e produzem dinâmicas de socialidade entre humanos e não humanos, a exemplo dos *encantados* (Ferreira, 2011; Santana, 2015; Leboulter-Pavelic, 2021).

Referências

- AIRES, Joubert Max Maranhão Piorsky. **As "escolas diferenciadas" dos índios Tapebas**. 161f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Parecer nº 14, set. 1999.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Políticas culturais e povos indígenas: uma introdução. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro (orgs.). **Políticas Culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 9-21.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela Ligeti. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.02, p. 485-515, 2005.
- COHN, Clarice. A cultura na escola indígena. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela;

CESARINO, Pedro (orgs.). **Políticas Culturais e povos indígenas**: a escola e outros problemas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 313-338.

COHN, Clarice; SANTANA, José Valdir Jesus de. A Antropologia e as experiências escolares indígenas. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 13, n. 25, São Luís: EDUFMA, 2016.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. *In*: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 115-129.

FALCÃO, Andréa Bezerra. **A escola e a valorização da cultura local e o fortalecimento da identidade indígena Potiguara**: olhares dos educandos indígenas da Educação de Jovens e Adultos do município de Baía da Traição-PB. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In*: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.) **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

FERREIRA, Sonja Mara Mota. **“A luta de um povo a partir da educação”**: Escola Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 240 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LEBOULER-PAVELIC, Nathalie. Uma gestão escolar compartilhada entre humanos e encantados no Colégio Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro (CEITSP). **Maloca - Revista de Estudos Indígenas**, Campinas, SP, v. 4, n. 0, p. 1-24, 2021.

LOPES DA SILVA, Aracy. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. *In*: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.) **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

LUCIANO, Gersen José dos Santos. **Educação para manejo do mundo**: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contracapa, 2013.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

- NASCIMENTO, Rita Gomes. **Educação escolar dos índios: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé.** 140f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.
- NASCIMENTO, Rita Gomes. Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 373-389, maio/ago., 2017.
- NÓBREGA, Luciana Nogueira; BARBOSA, Lia Pinheiro. Uma Pedagogia das Retomadas: ensinamentos e aprendizagens a partir do povo indígena Anacé. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 31, n. 67, p. 248-267, jul./set. 2022.
- OLIVEIRA, André Barbosa de. **Escola Itá-Ara: a afirmação da identidade Pitaguary através da escola diferenciada.** 151 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- OLIVEIRA, Italo Dennis de. **“Tem que ser do nosso jeito, não do jeito deles!”: a educação escolar indígena entre os Xukuru-Kariri (AL).** 119f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.
- PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. *In:* PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs). **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas:** Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 13-24.
- PEREIRA, Anúsia Pires. **Educação escolar diferenciada indígena Tremembé: contributos para uma educação descolonizante.** 83f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- PEREIRA, Jéssika Danielle dos Santos. **A educação escolar indígena entre os Wassu-Cocal: algumas pistas sobre a concepção da educação escolar a partir de seus professores.** 165f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.
- SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria. Perspectiva decolonial e educação intercultural: articulações. *In:* CANDAU, Vera Maria (Org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências.** Rio de Janeiro: APOENA, 2020. p. 12-22.
- SACAVINO, Susana. Interculturalidade e práticas pedagógicas: construindo caminhos. *In:* CANDAU, Vera Maria (Org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências.** Rio de Janeiro: APOENA, 2020. p. 35-48.
- SAHLINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte I). **Mana – Revista de Antropologia Social**, vol. 3, n. 1, p. 41-73, 1997.
- SAHLINS, Marshall. **Cultura na prática.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

SANTANA, José Valdir Jesus de. **“A letra é a mesma, mas a cultura é diferente”**: a escola dos Tupinambá de Olivença/BA. 242f. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SANTANA, José Valdir Jesus de; COHN, Clarice. Antropologia, etnografia e educação: questões de/para a pesquisa a partir da etnologia indígena. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 112-138, maio/ago. 2017.

SANTOS, Pedro Lôbo dos. **Morombo’esara Nhebo’e**: O aprender e o ensinar do Professor Indígena Potiguara na Baía da Traição/Paraíba. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SOARES, Carlos José Ferreira. **Análise descritiva qualitativa**. Curitiba: CRV, 2022.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *In*: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Orgs.) **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2 ed. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.